

# 英語学習心理と能力

——Reading を中心に——

大石 晴美\*

**Language Anxiety and Ability**  
Especially with Respect to Reading

Harumi OISHI

## 1. は じ め に

大学の英語の授業において、英語が「嫌い」「難しい」「苦手」と英語学習に対して消極的な態度の学生が多い。この理由として、よく、高校までの受験勉強一辺倒の英語教育の在り方があげられる。この受験のための英語の勉強を通して、学生達は、英語はコミュニケーションの手段ではなく、科目の一つだという考えを何年も培ってきた。また、大学での英語の授業に対しても、強制的に単位を取らされているという考えを持っている学生が多い。こうした、英語学習に対する心構えや態度、また、心理状態が学習成果に影響をおよぼしているのではないかと考えられる。

大石 (1993) では、日本人女子学生の語学学習での心理的要因を Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) によって調査し、授業においての留意点を提案した。また、先行研究でも、語学を習得する際に、Anxiety という心理的要因が大きく作用しているということは、Horwitz (1983) や Young (1986) でも指摘されている。ここでは、いずれも Debilitative Anxiety が、語学学習の妨げになるという結果を出しているが、実際にはこのような学習者の心理的要因にどのように対処したらよいのかということは明確にされていない。

本稿では、日本人女子大学生を対象に、Anxiety と Reading 能力には相関があるかどうかを調査し、学習のさまたげになるような Anxiety を学習者から取り払い、学習者の Debilitative Anxiety を Facilitative Anxiety に変えるにはどのような授業づくりが考えられるかを提案する。

## 2. 先 行 研 究

第2言語学習の研究において、心配や恐れなどの心理的要因というのは、語学学習において悪影響を及ぼすと思われがちであるが、Alpert と Haber (1960) は、学習者の Anxiety には良い影響を及ぼす Facilitative Anxiety と悪い影響を及ぼす Debilitative Anxiety とがあると区別している。そこで、Debilitative Anxiety を持つ学習者の緊張をほぐすことを目的にした Natural Approach, Counseling-Learning, Suggestopedia等の教授法が考案されたが、この効果もさまざまで、肯定的な結果も否定的な結果もでている。(Backman, 1976; Brewster, 1971) また、Anxiety と学習者の能力に関するさまざまな研究でも、Anxiety と学習能力の関係は結果はさ

\* 名古屋女子大学非常勤講師

まざままで、たとえば、Burnaby (1976, cited by Horwitz 1983) では、英語を母語とする子供のフランス語習得のある子供には相関は認められるが、他の子供では相関は見られないという結果をだしている。一方、Backman (1976) では、スペイン語を母語とする英語学習者で、最もできない学生は、Anxiety のレベルが高いか低いかのどちらかであることをに気づいている。このように、Anxiety と英語学習との相関関係は、簡単に決められるものではなく、ある学生のある能力と相関があったとしても、他の学生の場合にはあてはまるとは限らない。この複雑な相関関係について、Scovel (1978) は次のようにまとめている。

the research into the relationship of anxiety to foreign language learning has provided mixed and confusing results, immediately suggesting that anxiety itself is neither a simple nor well-understood psychological construct (p. 132).

しかし、その後、Backman (1976) の研究を基礎に、何人かの研究者が実験をし、具体的な相関関係を出している。たとえば、Kleinmann (1977) の逃避行為の研究では、母語が、スペイン語の学生は、英語の困難な文章構造や母語にない構造（不定詞や直接目的語）を避けがちである。Facilitative Anxiety をもった心理状態では、その困難な文章構造も使うことができると指摘している。また、母語がアラブ語の学生で Facilitative Anxiety を持っている学生は、アラブ語にはない英語表現（受け身表現）をより多く使うことができる実証し、次のようにまとめている。“[Avoidance operates] as a group phenomenon, but within the particular avoiding group, use of the generally avoided structures is a function of the facilitating anxiety levels of the group's members” (p. 105). つまり、この Kleinmann の研究では逃避行為は Dibilitative Anxiety をもった学生によるもので、Facilitative Anxiety をもった学生は、一般的に避けるとみられる文章構造も使うことができ、Anxiety が学習に良い影響をあたえているという結果を出している。

さらに、Steinber (1982) の研究でも、第2言語で話すことにおいて Anxiety が重要な役割を果たしていると言っている。この研究では、語学学習に対してある程度の Anxiety を持つ学習者の方が、Anxiety のない学習者に比べ、より流暢に話すことができるという結果を出している。これらの研究からは、語学学習には効果を促進する Facilitative Anxiety を持つことが好ましく、極度の緊張感で学生を圧迫させるのではなく、リラックスした心理状態を準備させる事がよいことがわかる。しかし、リラックスしすぎてだらだらしてしまうのではなく、適度な緊張状態が学習効果を上げることには必要だと言える。

### 3. 実 験

#### 3. 1. 目的と方法

日本人女子学生を対象に、Anxiety のレベルを調査し、Reading 能力とどのような相関があるかを調べ、これまでの先行研究の結果と比較した。尚、Anxiety 調査には、Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) を使用し、Reading Test は、ノンフィクションで603ワードの読み物を使用した。さらに、この、FLCAS と Reading Test の結果を統計処理した。

#### 3. 2. 被験者

日本人女子大学1～2年生276名を対象にした。専攻は、英文、国文、児童教育、生活経営

の学生である。ほとんどの学生は、中学から英語を学び始め、英語学習歴は7～8年である。これまでの文法中心、訳読中心の英語学習に慣れており、英語を訳さず読む、書く、聞く、話すことにおいては親しみがないようである。

### 3. 3. 仮説

- 1) 日本人女子学生は、Anxiety のレベルが高い。
- 2) Anxiety レベルと Reading 能力には相関がある。
- 3) Anxiety レベルが上位と下位の学生は成績が低く、中位の学生は最も高い。

### 3. 4. 手順

- 1) FLCAS で Debilitating Anxiety を測定

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) とは Horwitz が開発したもので、Anxiety の程度を自己判断するものである。これは33項目の質問からなり、語学の授業での不安や心理状態をさまざまな視点から問いかけたものである。たとえば、他の学習者に対する競争心、自分の実力に対する自信、他者から評価されときの心理状態等である。FLCAS は、すでにテキサス大学のオースティン校で Horwitz らによっていくつかの実験を通して信頼性が確認されている。信頼度は、Alpha Coefficient=.93, 8週間後の再テストの信頼性は、 $r = .83 (P < .001)$  である。33項目の質問に対して、1. Strongly Agree (5点) 2. Agree (4点) 3. None (3点) 4. Disagree (2点) 5. Strongly Disagree (1点) の5段階で学生の回答に基づいて、5段階の Likert Scale で点数化できる。取得可能点は、33～165点である。尚、テキサス大学オースティン校で108名を対象にした結果は、45～147点 ( $M=94.5$ ,  $Mdn=95.0$ ,  $SD=21.4$ ) であった。本実験でも、学習者の Anxiety のレベルを測定するためにこの FLCAS を用いて5段階の Likert Scale で点数化した。質問は英語で書かれているが、本実験では33項目に対して教師から日本語で簡単な説明を与えた。

- 2) レベル分け：測定後、学習者の Anxiety レベルを、測定した得点と度数分布をもとに、上位群 (110～124)、中位群 (90～109)、下位群 (79～89) に分けた。

- 3) Reading Test を実施：全体で603ワードのノンフィクションの読み物、テーマは、“Women in Today's World”を与え、読後理解度テストとして、日本語で4者択一式と英文の要約文のクローズテストで計100点満点で採点した。尚、本文を読むは、時間10分で解答時間は20分とし、解答時には本文を見ることはできないこととした。

- 4) これまでの英語学習における心理状態を具体的に記入するアンケートを行った。質問内容は、これまで、英語学習において緊張したことや、緊張のために失敗したことまた、逆に、成功したこと等経験談等を自由に記入するものである。

- 5) FLCAS と Reading 能力との相関関係をピアソンの相関係数<sup>(1)</sup>で調べた。

- 6) Anxiety レベル<sup>(2)</sup>の上位群、中位群、下位群別の Reading Test の成績に差があるかどうか調べるため分散分析<sup>(3)</sup>を行い、差を確認した後、多重比較を行い、上位群、中位群、下位群の

Reading Test の結果の順位づけをした。

#### 4. 実験結果

##### 4. 1. FLCAS と ReadingTest の結果および統計結果

Table 1 : FLCAS と Reading Test 結果

ALL (N=276)	FLCAS	Reading Test
Mean	99.522	64.837
SD	9.06	15.71
Low (N=42)		
Mean	85.143	71.071
SD	3.009	19.429
Mid (N=195)		
Mean	99.769	65.00
SD	4.144	15.128
High (N=39)		
Mean	113.769	57.308
SD	3.752	10.441

Table 2 : FLCAS と Reading Test との相関

レベル	相関係数 (r 値)
All	-. 3 3 8
High	-. 2 0 8
Mid	-. 3 1 9
Low	-. 0 8 4

Table 3 : FLCAS レベル別 Reading Test  
結果多重比較

レベル	t 値
High-Middle	2. 2 5 5 *
High-Low	3. 6 2 6 **
Middle-Low	2. 3 8 8 **

\*  $P < .01$

\*\*  $P < .05$

##### 4. 2. アンケート結果

ここに、学生のアンケートの中から代表的なものを取りあげて紹介する。

被験者A：不意に指名されると、わかっていたこともわからなくなってしまう。あてるときは、予測できる順番にあてて欲しい。

被験者B：隣の人と話し合う時間があるとゆっくり考えられるので安心する。この場合答えが間違っているとしても堂々と発言できる。恥をかくのは自分だけでないという気がする。

被験者C：テストの時には、ある程度の緊張感があるので、早く文章を読むことができる。時間があって辞書もあると最後まで読むのに時間がかかって、あとで何が書いてあったのかわからなくなることがある。

被験者D：テストの時、辞書持ち込みだと心強いが、安心してきって勉強にも気はいらなくなることがある。でもやはり、辞書もちこみの方が安心だ。

被験者 E：速読の時は焦って何も読めなくなる。時間との戦いのようである。精神衛生上良くない。

## 5. 仮説の検証

### 5. 1. 仮説1の検証（日本人女子学生の Anxiety レベルは全体的に高い）

本実験でとりあげた学生の FLCAS のスコアは最高が124、最低が79で、FLCAS の取得可能点とテキサスオースティン校で調べられた結果の最高147、最低45に比べて散らばりが少ない。したがって、この仮説は否定され、ほとんどの学生が、FLCAS をこれまで受けた学習者全体からみると中レベルに位置すると言える。ただし、ここでの被験者は日本人の女子学生276人に限られている。これまでの研究で Anxiety が低すぎても高すぎても学習効果が低いという結果がでていることから、本実験の対象にした女子学生の、ほとんどが、中レベルで全体的には望ましい Anxiety を持っているということがこの FLCAS の数字からわかる。

### 5. 2. 仮説2の検証（Anxiety と Reading 能力との相関関係はある）

FLCAS の全体のスコアと Reading 能力の相関は、Table 2 のピアソンの相関係数の値を見ることによって検証できる。学生全体の相関値は、 $-0.338$ で負の相関があるという結果になった。また、FLCAS レベル別の上位群、中位群、下位群の Reading Test の多重比較の結果、Table 3 で有意差がみられ、上位>中位>下位という順位づけができ FLCAS のレベル別の Debilitative Anxiety の高い学習者ほど Reading 能力が低く、低い学生ほど成績が高いということがでて仮説は検証された。

### 5. 3. 仮説3の検証（Anxiety レベルの上位と下位の学生は成績が低く、中位の学生が最も高い）

Table 3 より、上位>中位>下位という順位づけができ、この仮説はここでは否定されたが、この被験者の全体の Anxiety レベルに注目してみると、仮説1で検証したように、本実験の結果、最低79点、最高124点 ( $M=99.522$ ,  $Mdn=100$ ,  $SD=9.064$ ) は、取得可能点33～165点の FLCAS の結果が、テキサスオースティン校で最低45点、最高147点 ( $M=94.5$ ,  $Mdn=95.0$ ,  $SD=21.4$ ) と比較してみると本実験の被験者の Anxiety レベルは、中位に位置することになり、上位と下位の学生の動向が調査できず、仮説を検証するのに十分なデータとは言えない。

## 6. 考察

### 6. 1. 効果的な授業づくり

教師が一人一人の学生の心理状況を把握することは、大変困難なことである。特に、Anxiety の種類には、Debilitative Anxiety と Facilitative Anxiety の他にもっと細かに分けて、性格による Trait Anxiety やその場の状況による State Anxiety があり、実際には学習者の性格やテストを受けた時の肉体的、精神的状況といった要因が絡んでくる。例えば、日頃良い成績を修めていても、テストになると必要以上に緊張してしまう学生やテストを受ける前日、夜ふかしをして、寝不足であったり、風邪等にかかり体調をくずして、集中力が欠けていることもある。また、人間関係のトラブル等で精神的な悩みも影響してくる。

こうした学生を考慮し、教師は授業の雰囲気や学生にとって学習しやすい状態をつくるべきである。確かに、切羽詰まった緊張状態はある程度の集中力を促進し、短時間に多くの情報量

を一時的に得ることができるかもしれないが、一般に、授業においては、学生は極度のプレッシャーを強いられると、萎縮してしまい、できることもできなくなってしまう心配がある。一方、リラックスした状況を与えてやると戸惑うことなく反応することもできる。しかし、被験者Dが、アンケートで答えているように、あまりリラックスした状態だとだれてしまい集中力もかけてしまう恐れがある。

教師が常に、学生の心理状態を把握するためには、授業中に学生と対話をしたり、アイコンタクトをしたりしてコミュニケーションをとることも助けになる。また、学期ごとに、学生が授業に対してどのように感じているのか、どんな要望を持っているのか等のアンケートをとるのも一つの方法である。本研究のアンケートからも、英語の授業に対して、学生がどう感じているのかが伺える。このようにして、教師は、学生にとって良い緊張状態の Facilitative Anxiety が維持できる環境を適宜造り出していくことに心掛ける工夫をすることが必要である。

## 6. 2. インプット的环境づくり

学習者の理解度が頂点に達したときインプットが行われる。効果的な学習環境をつくるためには常にインプットが行われる環境をつくることが望ましい。インプットが行われる状態というのは Krashen の Affective Filter 仮説では、学習者の Affective Filter が低ければ低いほどインプットが行われるとされている。また、学習者の Motivation が低く自信がなく Anxiety のレベルが高い状態だと Affective Filter が高くインプットが行われにくいと言っている。

しかし、Kleinman (1977), Steinber (1982)の研究からは、ある程の Anxiety を持った学生の方が、つまり、Affective Filter が低すぎず高すぎず、中位の状態でのインプットが多いという結果が出ている。本実験においては、確かに全体的に見れば、Anxiety レベルと Reading Test においては負の相関が見られ、Anxiety が低い学生がよくできるということが検証されるが、ここで扱った被験者の Anxiety のレベルは中位に位置することになり、インプットには望ましい状態だと言える。つまり、一概に Affective Filter が低くリラックスした状態がインプットに好ましい環境だということとはできず、やはり、ある程度 Motivation をかき立てる適度な緊張があると目的意識がもてインプットが促進されるのだろう。

## 6. 3. 教師と学生の役割

教師も学生も日頃授業の中で、教師が学生のまた学生が学生自身のよりよい心理状態というのはあまり考えていないようだ。教師は自分の要求レベルを学生に押しつけたり、また、学生の方は担当教師の要求に応えようとし、努力はするが、ある時点で、できないとあきらめてしまい、英語学習に対してやる気をなくしてしまう場合がよくある。そういった学生に対して少しでも授業に対する意欲、英語を学ぶ Motivation を持たせ、自信を持たせるきっかけづくりをすることが教師の役割である。また、学生に対してよき助言者であるには、この厳しさと学生の心理を理解する優しさをうまく使い分けることが教師の授業環境づくりの役割だと言えよう。

## 6. 4. Debilitative Anxiety から Facilitative Anxiety へ

Debilitative Anxiety をもっている学生には、英語学習に対して不安や恐れがあり、大学の授業で単位が必要だから仕方なく授業に出てきているといった否定的な態度がみられる。こうした学生が、授業に対してより積極的な態度を持ち Facilitative Anxiety を持つには、教師が、

学生に授業に対する Motivation を持たせることが助けになる。学生にとってより興味深い授業、また教授法を考えなければならない。ここにいくつか学生の Motivation を助長するのに助けになることを提案する。

#### 6. 4. 1. 興味のある題材を選ぶ : English for Specific Purpose (ESP)

英語を使うために英語を学ぶのではなく、英語を使って学ぶことが、興味の対象になる。たとえば、日本文学の学生には、英語で日本文学を読むことや日本文化に関する教材を、児童教育学部の学生には児童文学や 児童教育関係の教材をを与えたほうがより興味をもってとりくむことができる。

ただし、ここで重要なことは、教材の内容が英文学、英語学、英語教育といった英語教師の専門分野から少し離れた内容を指導することになり、教師自身学生の専門分野の知識を深めるといったことも必要になってくる。

#### 6. 4. 2. レディネスを養う

レディネスの法則によれば、心身の準備ができていれば、学習は無理なく進む。英語を聞いたり読んだりして理解でき、話したり書いたりしたことが通じると嬉しさを感じ、意欲を起こさせるきっかけになる。したがって、学生にとって理解し、使えるようなレベルの教材を取り扱うべきである。

Krashen のインプット仮説では、学習者が、最もインプットができる難易度というのは、学習者の現時点でのレベルよりほんの少し難しい教材 ( $i+1$ ) であるものだと言っている。ほんの少し難しい教材を導入する時には、あらかじめウォーミングアップをした方が何もしない場合よりも、新しい事を受け入れるレディネスができ、不安を取り除くことができる。こうした Pre-Activity で、Schema の活性化したり形成したりでき、新しい情報のヒントを得ることになり、心理的にも落ち着き理解度が上がりやすい状態になる。このように、学習状況に応じて“レディネス”を与えることのできる効果的な方法を工夫することが必要になってくる。

#### 6. 4. 3. 効果的な評価をする

学習者を効果的に評価することも Motivation をかき立てることになる。よく日本の教育は、間違いを指摘したり、緊張感を持たせて学習する方法が好ましとされているが、欧米では、結果はどうあれ、まず褒める、やる気をださせるということを重視する。言語というものは、間違えながら習得していくもので、間違いを恐れず、なるべく多くのものを読み、聞き、また、話し、書くという作業を繰り返していく中で上達していくものである。学生の能力を評価する時に、教師はすべての間違いを厳しく摘んでいくのではなく、間違いの指摘を通して学生のやる気を起こさせる事が必要である。

Vigil と Oller (1976) の信号機モデル (Figure 1) でも教師から評価やフィードバックがどれだけ学習意欲に影響があるかということを示している。“green light”を出すこと。つまり、よくできたと褒めたり、良い点数をつけることでどんどん学習は進んでいく (positive reinforcement)。一方、“red light”では、学生の答えが受け入れられず、悪い点がだされ、もう一度教材にもどり、理解し直さなければならない。これを繰り返していくと、最後には続けていく意欲をなくし、墮落してしまう (negative reinforcement)。中間の “yellow light” では学生は、“green light” になるまでには至らないことを示し、もう一度何らかの方法で挑戦し直

す意欲がかき立てられる。ここでは、教師は、信号機の "green light" "yellow light" "red light" をうまく使い分けなくてはならない。しかし、注意しなくてはならないことは、コミュニケーションが無理なくできるからといって間違いであっても、"green light" を出し続け、学生は、間違いを気がつかないままにしていることがある。そういった学生は、間違いでも正しいと思ひ込んでしまい、直すことができなくなってしまう "fossilization" が生じてしまう。教師は、学生<sup>(4)</sup>の到達度状況を把握し最適な Motivation をかき立てる評価方法をみつけたことが望ましい。

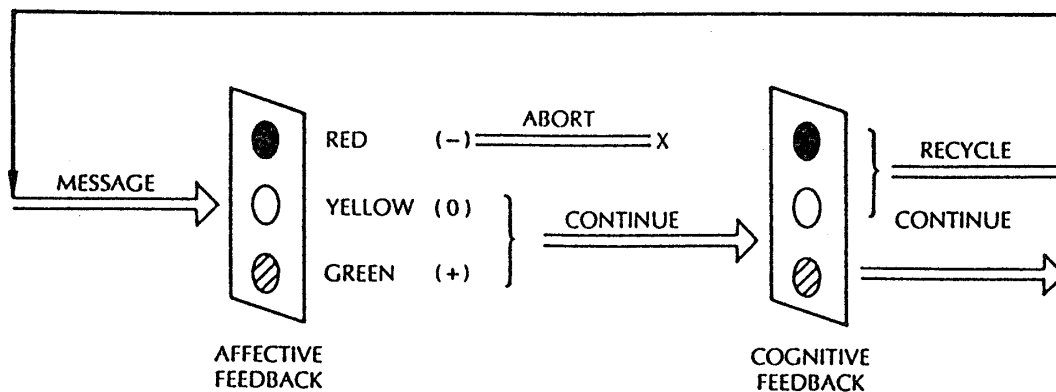


FIGURE 1

## 7. 結 び

本研究から、英語学習の複雑な心理的要因が英語習得にかかわっていることがわかった。ここでは、極度の心理的プレッシャーは学習効果を下げるが、適度な緊張状態は、学習の効果を上げることが言える。教師が、日頃の授業の中で、学生がどう感じ、どう学んでいるかということは忘れがちであるが、学生とのコミュニケーションの中で、学生がよりよい心理状態でより効果の上がる授業環境を常に工夫するべきである。

今後の研究課題としては、本稿では、Reading の能力と相関関係を調べ、Debitative Anxiety を Facilitative Anxiety に変える方法を提案したが、Listening, Speaking, Writing との相関関係についても調べていきたい。さらに、具体的にどんな指導法が効果的なのかということを実証していきたい。

最後に、FLCAS テストについては、本研究において使用することを、テキサス大学オースティン校の Dr. Elaine K. Horwitz に使用承諾を得た。また、本実験で使った Reading テスト作成においては、金城学院大学の David Kluge 先生、園田学園女子大学の有本純先生に協力を得た。諸先生に感謝したい。

### [註]

- (1) スピアマンの公式は、2つの変数の相関関係を表す時、相関係数を計算する方法で、次の式でもとめられる。

$$r = \frac{\frac{1}{N} \sum XY - \bar{X} \bar{Y}}{(X \text{ の標準偏差}) \times (Y \text{ の標準偏差})}$$



- (2) 分散分析一元配置法を用いた。  
 (3) 群内の人数が違う場合の次の公式を用いた。

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{MSW(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2})}}$$

- (4) 発音や語句の用法において、中間言語のまま習得し正しい使い方ができなくなること。

## 参 考 文 献

- 羽鳥博愛 (1988) 心理言語と英語教育 大修館書店  
 Alpert, R., & Haber, R. (1960). "Anxiety in academic achievement situations." *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.  
 Backman, N. (1976). "Two measures of affective factors as they relate to progress in adult second language learning." *Working Papers in Bilingualism*, 10, 100-122.  
 Brewster, E. S. (1971). "Personality factors relevant to intensive audiolingual foreign language learning." Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.  
 Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). "Foreign language classroom anxiety." *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall Englewood Cliff: NJ.  
 Kleinmann, H. H. (1977). "Avoidance behavior in adult second language acquisition." *Language Learning*, 27, 93-107.  
 Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany / Janus Press.  
 Oishi, H. (1993). "Anxiety in English Classroom." Unpublished paper  
 Richard-Amato & A. Patricia (1988). *Making it happen*. NY: Longman.  
 Scovel, T. (1978). "The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research." *Language Learning*, 28, 129-142.  
 Steinberg, F. S. (1982). "The relationship between anxiety and oral performance in a foreign language." Unpublished master's thesis, University of Texas, Austin.  
 Vigil, N. A., and Oller, J. W. (1976). "Rule fossilization: A tentative model." *Language Learning* 26, 281-295  
 Young, D. J. (1986). "The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings." *Language Anxiety: From theory and research to classroom implication*. Prentice Hall, Englewood Cliff: NJ.

## APPENDIX

### 1. FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale)

SA (5)      A (4)      N (3)      D (2)      SD (1)

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.  
 | ----- | ----- | ----- | ----- |
2. I don't worry about making mistakes in language class.  
 | ----- | ----- | ----- | ----- |
3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.  
 | ----- | ----- | ----- | ----- |
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.  
 | ----- | ----- | ----- | ----- |

- 5 . It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 6 . During language class, I find myself thinking about thinking that have nothing to do with the course.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 7 . I keep thinking that the other students are better at languages than I am.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 8 . I am usually at ease during tests in my language class.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 9 . I start to panic when I have to speak without preparation in language class.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 10 . I worry about the consequences of failing my foreign language class.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 11 . I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 12 . In language class, I can get so nervous I forget things I know.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 13 . It embarrasses me to volunteer answers in my language class.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 14 . I would not be nervous learning the foreign language with native speakers.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 15 . I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 16 . Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 17 . I often feel like not going to my language class.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 18 . I feel confident when I speak in foreign language class.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 19 . I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 20 . I can feel my heart pondering when I'm going to be called on in language class.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 21 . The more I study for a language test, the more confused I get.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 22 . I don't feel pressure to prepare very well for language class.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 23 . I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 24 . I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 25 . Language class moves so quickly I worry about getting left behind.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
- 26 . I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |

英語学習心理と能力

27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |
33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.  
| ----- | ----- | ----- | ----- |

SA=Strongly Agree A=Agree N=None DA=Disagree SD=Strongly Disagree

2. 英語の授業で緊張しすぎて失敗したこと、または、緊張のため成功したことを含めてこれまで中学入学以来受けた授業での心理状態を何でも書いて下さい。

Reading Test 一部紹介

本文

American society has traditionally viewed women as housewives and mothers. If a woman did have to work, she was very limited in her choice of jobs. While strong, ambitious, intellectual men have always been admired, women with these same qualities have often been the subject of jokes. At best, a career has traditionally been considered a poor substitute for a woman's highest calling: to attract a man, marry him, and raise children. (以下略、6パラグラフ、603ワード、*American Vistas* (1980) より抜粋)

設問1: 次の各設問を読んで、最も適当なものをア～エから選び、記号を○で囲みなさい。

1. アメリカの社会で、女性は伝統的にどのような役割が期待されていましたか。  
ア 尊敬される人物になること    イ 良妻賢母であること  
ウ 職場で活躍すること            エ 男性と同じ社会的役割を果たすこと

(以下略 計7問)

設問2: 次の英文は、本文を要約したものです。文中の空所1～10に適する語を、下の語群ア～コから選び、記号で答えなさい。ただし、同じ記号を繰り返し使ってはいけません。

American society often viewed women as housewives and mothers. Women have often been told that ( 1 ) is their best characteristic. Although new laws give ( 2 ) a wider range of ( 3 ) and career, society is changing very ( 4 ). In a recent study male and female university students with ( 5 ) qualification were sent out to ( 6 ) for jobs. (以下略、計約100ワード、10問)

(語群)

ア beauty    イ education    ウ interview    エ managers    オ men    カ secretaries  
キ similar    ク slowly    ケ society    コ women